

André Staropoli Ocena jakości w szkolnictwie wyższym – model francuski

Autor omawia rolę procesu oceny jakości w systemie francuskiego szkolnictwa wyższego na tle przemian, które się dokonały w tym systemie i które przygotowuje się na przyszłość. W tym kontekście stawia pytania dotyczące nie tyle przyszłości francuskiego szkolnictwa wyższego, ile raczej szkolnictwa wspólnej Europy. Jedną z takich kwestii jest możliwość godzenia narodowej tradycji zawartej w systemie szkolnictwa wyższego danego kraju z elementami systemów innych państw. Różnice te uwiadaczniają się m.in. w systemach ewaluacji szkół wyższych stosowanych w poszczególnych krajach, co Autor uwypukla omawiając cechy francuskiego modelu oceny jakości szkół wyższych.

Wprowadzenie

W szkolnictwie wyższym krajów OECD zaszły w ciągu ostatnich 15 lat głębokie zmiany. Można wyodrębnić cztery charakterystyczne cechy tej ewolucji:

- Proces demokratyzacji, który sprawia, że dla szkolnictwa wyższego coraz większej wagi nabiera wskaźnik liczby przyjęć na studia, mierzony udziałem studentów w ogólnej liczbie młodzieży danej grupy wiekowej.
- Rozwój techniki, powodujący wzrost zapotrzebowania na kadry najwyższej kwalifikowanej ze strony różnych działów gospodarki (przede wszystkim sektora usług).
- Zróżnicowanie – w odpowiedzi na zwiększenie liczby studentów i popytu na dyplomy – oferty szkolnictwa wyższego oraz towarzysząca temu tendencja do wzrostu autonomii szkół wyższych.
- Zainteresowanie oceną jakości (ewaluacją) szkół wyższych, wynikające zarówno z konieczności rozliczania kosztów, jak i z potrzeby doskonalenia kształcenia. Dlatego też pojęcie jakości jest najistotniejszym tematem obecnych debat nad szkolnictwem wyższym.

Można postawić pytanie, czy ten kierunek zmian utrzyma się po roku 2000, czy też już wcześniej nastąpi stabilizacja. Odpowiedź może być tylko jedna: podstawowe wybory są jeszcze przed nami, przy czym nie da się przecenić znaczenia wyzwań, na które społeczeństwo i rządy muszą odpowiedzieć. Pogłębionej refleksji wymagają przede wszystkim następujące kwestie:

1. Stosunki między społeczeństwem, państwem i systemem szkolnictwa wyższego, istotne zwłaszcza na Starym Kontynencie, gdy uwzględnimy fakt, że struktura wspólnej Europy przekracza już ramy „dwunastki”. Przede wszystkim należy odpowiedzieć na dwa pytania:

- Czy państwo ma nadal finansować w 90% wydatki (brutto) na szkolnictwo wyższe?

– W jaki sposób podzielić nakłady na szkolnictwo wyższe między instytucje centralne a społeczności lokalne?

2. Stosunki międzynarodowe, które w omawianych warunkach będą odgrywały główną rolę. Chodzi zarówno o współpracę, jak i o konkurencję, które staną się podstawowymi terminami. Powstaje pytanie: W jaki sposób zachować i realizować narodowe cele oraz wartości wobec prób podziału i konfliktów, które powstaną między nami i innymi krajami – naszymi przyjaciółmi, ale i konkurentami?

3. Równowaga między zatrudnieniem i kształceniem, stosunki między szkołami wyższymi a pracodawcami. Należy się zastanowić nad całym systemem orientacji zawodowej w szkolnictwie wyższym, z uwzględnieniem odpowiedniego udziału w nim przedsiębiorstw.

4. Rozwój badań w szkołach wyższych, który pozostanie podstawową szansą tych instytucji ze względu na priorytet badań w społeczeństwie oraz ich zasadnicze znaczenie dla jakości uczelni. Ogromną rolę odgrywa tutaj zróżnicowanie szkół wyższych pod względem aktywności badawczej oraz fakt, że sami nauczyciele akademicki uważają badania za czynnik decydujący w ich karierze i aktywności zawodowej.

5. W tych warunkach ocena jakości pozostanie ważnym zadaniem dla rządów, szkół wyższych oraz zrzeszeń pracodawców.

Proces ewaluacji będzie wykazywał tendencję do zmian, tj. do wprowadzania różnych systemów oceny, uwzględniających jednak następujące elementy:

– wymóg kontroli rozliczania kosztów jako podstawowa, rosnąca potrzeba doskonalenia systemu szkolnictwa wyższego i funkcjonowania poszczególnych uczelni (ich wewnętrznej sprawności);

– konieczność zwiększenia ilości i dokładności informacji dla przyszłych studentów na temat jakości kształcenia i poziomu szkoły wyższej, a także różnorodności dostępnych cykli oraz programów kształcenia.

W miarę jak niektóre instytucje oceniające będą zmierzały do wprowadzenia międzynarodowych norm i standardów, sprzecznych z systemami wartości szkół wyższych w poszczególnych krajach europejskich, będą się pojawiały konflikty zarówno na płaszczyźnie narodowej, jak i międzynarodowej.

Jak należy patrzeć na te wyzwania we Francji, która w 1994 r. miała ponad 2 mln studentów, przy ogólnej liczbie ludności ok. 57 mln?

Ewolucja systemów szkolnictwa wyższego w krajach rozwiniętych: podstawowe tendencje

1. W ostatnich dwudziestu latach systemy szkolnictwa wyższego w krajach OECD znacznie się rozwinęły (mówi się o „masowym szkolnictwie wyższym”), co pozwala prognozować kontynuację tej tendencji do początku lat dwutysięcznych. Przyczyny tego rozwoju są dobrze znane, a dokonywał się on dzięki rozszerzeniu dostępu do różnych poziomów i rodzajów studiów. Można skrótkowo przypomnieć, że:

– „Demokratyzacja”, czyli umożliwienie dostępu do studiów wyższych coraz większej liczbie młodzieży w danej grupie wiekowej, stanowi decyzję polityczną. Przeciwwstawia się ona tradycyjnej koncepcji ograniczonego dostępu do studiów, zarezerwowanego dla małej liczby osób, wybranych ze względu na ich pozycję społeczną (co jest sprzeczne z demo-

kracją) lub – jeszcze częściej – z uwagi na ich kondycję socjalną. W Stanach Zjednoczonych, Japonii, a także we Francji ponad 50% młodzieży kształci się na poziomie powyżej średniego.

– Potrzeby gospodarki rodzą coraz większy popyt na absolwentów określonych dyscyplin, zwłaszcza z dziedziny nauk ścisłych, technicznych i zarządzania. To zjawisko zapoczątkowało proces unifikacji szkolnictwa wyższego oraz jego dywersyfikacji dyscyplinowej, co w konsekwencji może doprowadzić do powstania grup dyscyplin „nadwyżkowych” obok dziedzin „deficytowych”. Oznaczałoby to równocześnie podział na dziedziny „kulturotwórcze” i „zawodowe”.

2. W procesie zmian w systemach szkolnictwa wyższego poszczególne kraje OECD w zróżnicowany sposób podchodzą do utrzymywania własnej specyfiki, historii i kultury narodowej.

3. Podstawowym problemem, z którego należy zdać sobie sprawę, jest rosnący koszt kształcenia na poziomie wyższym. W większości krajów OECD, np. we Francji, Niemczech czy w Wielkiej Brytanii, władze publiczne finansują powyżej 90% nakładów na szkolnictwo wyższe. W Stanach Zjednoczonych i w Japonii finansują mniej niż 60% tych nakładów, wspierając instytucje o najwyższej randze: badania uniwersyteckie czy szkoły artystyczne. Uniwersytety prywatne są w większości finansowane zarówno ze środków prywatnych, jak i publicznych (finansowanie publiczne stanowi około 40%).

4. Należy też podkreślić interesujące zjawisko instytucjonalnego różnicowania się systemów szkolnictwa wyższego. Niemal we wszystkich krajach istnieje wiele typów szkół wyższych, np. prowadzących studia wieloletnie czy kształcących w okresie dwuletnim. Można ponadto wyróżnić szkoły wyższe typu uniwersyteckiego oraz typu zawodowego, uniwersyteckie ogólne i techniczne.

5. W tych warunkach podstawowe cele systemu, w tym idea jakości, są szczególnie trudne do sprecyzowania i stają się wieloznaczne. Trzeba przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, kto powinien zidentyfikować istotę jakości: czy ci, którzy finansują szkolnictwo wyższe, czy uczelnie we własnym zakresie, czy też odbiorcy usługi, którą jest kształcenie na poziomie wyższym, tj. studenci i pracodawcy?

Przeobrażenia francuskiego szkolnictwa wyższego

Podstawowy wybór, którego dokonała Francja w latach 1984–1985, polegał na decyzji o umasowieniu szkolnictwa wyższego, jako że tradycyjną funkcją francuskiego szkolnictwa wyższego była „produkcja elit”. Należy ponadto zauważyć, iż przemiany, które nastąpiły w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, doprowadziły do wzrostu efektywności szkolnictwa wyższego, co pozwoliło politykom na zrealizowanie autentycznej potrzeby społecznej: masowego kształcenia na poziomie wyższym.

Decyzja ta miała oczywiście charakter polityczny. Została podjęta przez prezydenta Republiki i rząd socjalistyczny, lecz ostatecznie stała się przedmiotem *consensusu* z opozycją pravicową i była realizowana w latach 1985–1994, niezależnie od zmian politycznych¹.

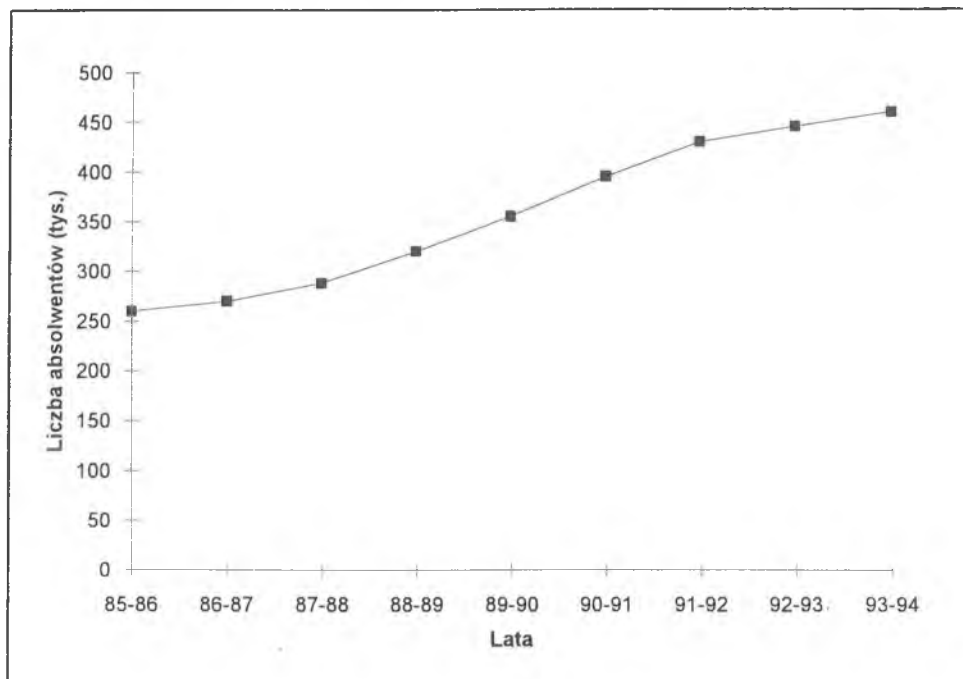
¹ W latach 1984–1986 we Francji był rząd socjalistyczny, w latach 1986–1988 – pravicowy, w latach 1988–1993 – ponownie socjalistyczny, a od 1993 r. pravicowy.

W momencie wyjściowym zasadniczy cel zosta  sformułowany jako „doprowadzenie 80% m dziei w danej grupie wiekowej do poziomu *baccalauréat*²”, w roku 1986 r d obni z  t  wielko  do 74%³.

W wnym przejawem zmian społecznych ostatnich trzydziestu lat był znaczny dopływ studentów do szkól wyższych. Zakończenie procesu odbudowy po II wojnie światowej, kres wojen kolonialnych, przede wszystkim zaś międzynarodowe otwarcie się, tworzenie – od 1958 r. – wspólnej Europy i wynikający stąd postęp technologiczny oraz konieczno  znacznego wzrostu wydajności pracy, wywołały g bokie zmiany w mentalności i kulturze społeczeństwa. Niezmiennie wymowna jest zmiana liczby przyjętych na studia wyższe I cyklu (*baccalauréat*): w 1950 r. było ich zaledwie 30 tys., a w 1993 r. – 450 tys., tzn. 15 razy więcej (rysunek 1).

Rysunek 1

Liczba absolwentów ze stopniem bakalarza we Francji (1985–1993)



Instytucje odpowiedzialne za francuskie szkolnictwo wyższe przewidują następujące zmiany liczby studentów w latach 1993–2000 (rysunek 3):

– wzrost liczby studentów I cyklu studiów o ok. 10% (podczas gdy stopa wzrostu w latach 1989–1993 wyniosła 30%);

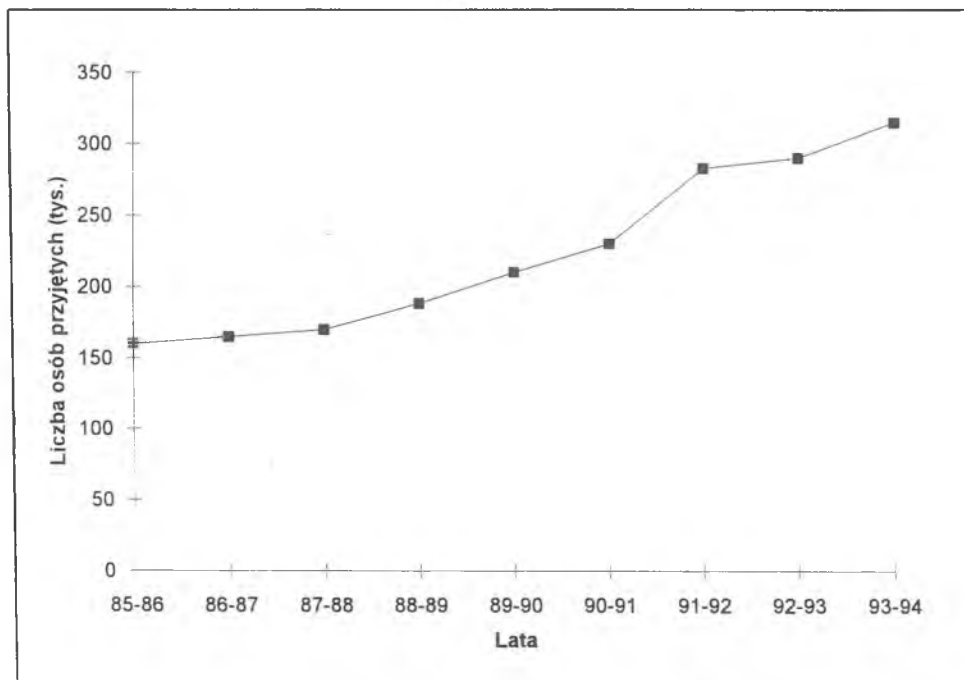
² *Baccalaur at* – studia wyższe I cyklu (przyp. red.).

³ Na podstawie tego zapisu wi kszo  Francuzów uznała, że 80% (lub 74%) społeczeństwa będzie miało stopień bakalarza, co oczywiście jest b dn  interpretacj .

- znaczniejszy, bo o ok. 40% wzrost liczby studentów II cyklu studiów (w latach 1989–1993 stopa wzrostu wynosiła 40%);
- zwiększenie liczby studentów III cyklu studiów (doktoranckich) o ok. 20% (w latach 1989–1993 osiągnięto wzrost 10-procentowy).

Rysunek 2

Liczba osób przyjętych na studia we Francji (1985–1993)



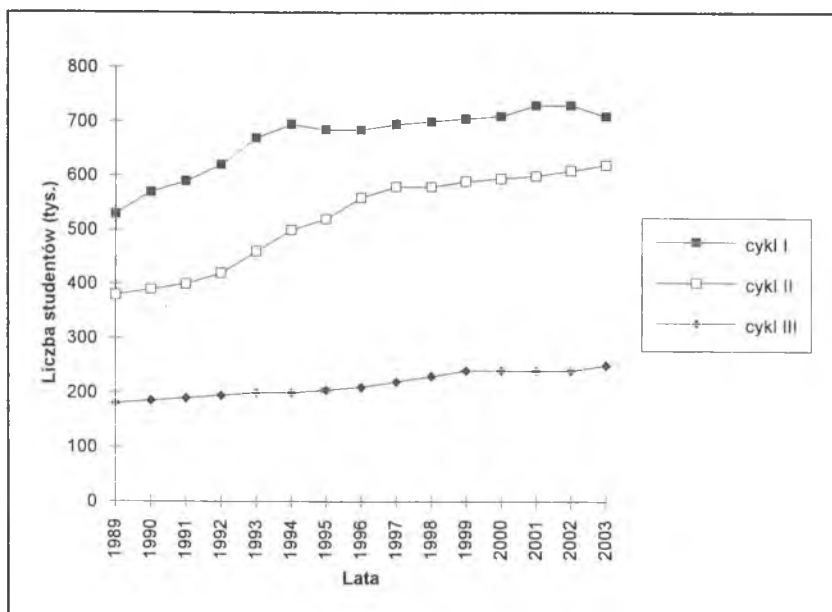
Przewiduje się pewne zmiany w tempie wzrostu liczby studentów w zależności od kierunku studiów (rysunek 4):

- niewielki spadek na kierunkach związanych z ochroną zdrowia;
- stagnację na kierunkach prawniczych i w naukach ścisłych (w latach 1989–1993 nastąpił wzrost o 25%);
- bardzo silny wzrost (ok. 40%) na kierunkach humanistycznych (w latach 1989–1993 odnotowano wzrost o 25%).

Według niektórych opinii, objęcie 80% młodzieży danej grupy wiekowej studiami wyższymi I stopnia i zwiększenie z 30 do 40% absolwentów studiów II stopnia spowoduje niebezpieczeństwo stworzenia podziału społeczeństwa nie na dwie, ale na trzy grupy. Pierwszą będą stanowili ci, którzy nie ukończą studiów wyższych I stopnia, ryzykując, że będą wyłączeni z rynku pracy; drugą – ci, którzy uzyskają dyplom, lecz nie znajdą zatrudnienia odpowiadającego ich oczekiwaniom; trzecią zaś będą tworzyli ci, którzy otrzymają zatrudnienie odpowiadające poziomowi ich wykształcenia.

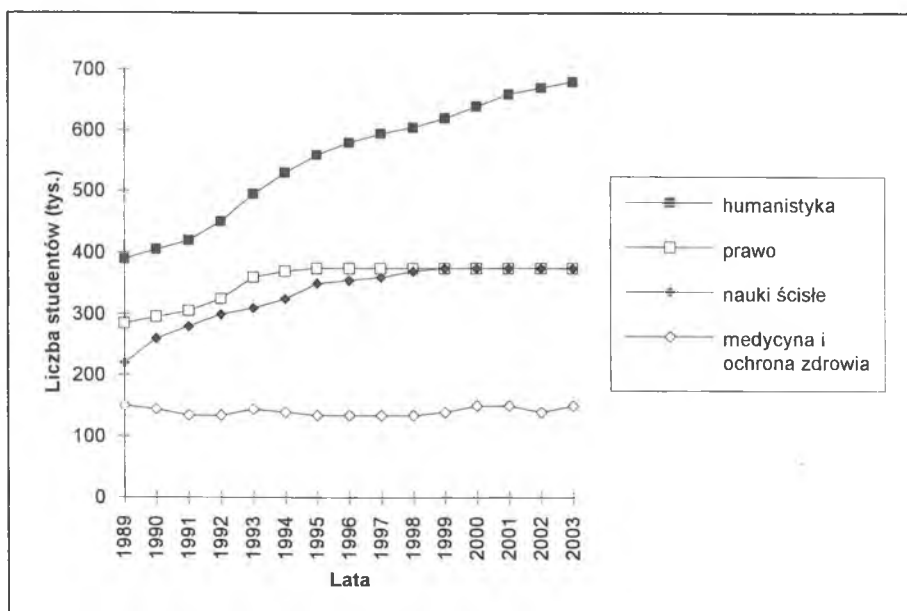
Rysunek 3

Przewidywana skuteczność studiów uniwersyteckich we Francji w poszczególnych cyklach (1989–2003)



Rysunek 4

Przewidywana skuteczność studiów uniwersyteckich we Francji według dyscyplin (1989–2003)



Stosunki między szkołami wyższymi a administracją

Angloamerykański system szkolnictwa wyższego opiera się na indywidualnej odpowiedzialności za funkcjonowanie uczelni (w tym w odniesieniu do programów i personelu nauczającego). Temu poziomowi samodzielności szkół wyższych odpowiadają następujące założenia systemu oceny jakości:

- zatwierdzanie programów we własnym zakresie (akredytacja);
- podział funduszy publicznych (np. w Wielkiej Brytanii i we Francji szkolnictwo wyższe jest w 90% finansowane z tych funduszy);
- finansowanie badań przez komisje złożone ze specjalistów na podstawie ocen ekspertów oraz w wyniku konkurencji projektów badawczych.

Tradycja francuska natomiast preferuje centralne zarządzanie. Podstawowe elementy systemu francuskiego stanowią: centralna administracja, odgrywająca ważną rolę, oraz wielkie instytucje badawcze (we Francji jest trzykrotnie więcej naukowców zatrudnionych na pełnym etacie w sektorze badań podstawowych prowadzonych w uniwersytetach niż w Wielkiej Brytanii czy RFN). Francuskie szkoły wyższe są podporządkowane regulacji państwowej i różnym systemom kontroli, a przede wszystkim bezpośredniemu zarządzaniu przez administrację centralną.

1. Zarządzanie w sferze spraw personelu badawczego, nauczającego i pozostałego jest tradycyjnie scentralizowane. Istnieje system prognozowania zatrudnienia kadry nauczającej, a proces zatrudniania i awansowania jest kierowany przez Państwową Radę ds. Uniwersytetów (Conseil National des Universités), której zasady działania i kompetencje podlegały wielu zmianom. Rada jest uprawniona do oceny (ewaluacji) pracowników.

Państwowy Komitet Badań Naukowych (Comité National de la Recherche Scientifique) jest uprawniony do oceny pracowników naukowych zatrudnionych w Centre National de la Recherche Scientifique, ale także do oceny laboratoriów badawczych. Każda instytucja tego typu jest oceniana co cztery lata. Ocenę programów i laboratoriów przeprowadzają wielkie instytucje badawcze, zwłaszcza zaś Narodowy Instytut Zdrowia i Badań Medycznych (INSERM) czy Narodowy Instytut Badań Agrarnych (INSRA).

2. Programy kształcenia budowane są na podstawie wzorców ustalonych na poziomie państwa, które precyzują minimalną oraz maksymalną liczbę godzin poszczególnych przedmiotów. Są one zatwierdzane przez wybierane *ad hoc* komisje, składające się z nauczycieli akademickich i usytuowane przy odpowiednich dyrekcjach ds. edukacji narodowej. Te ostatnie wypowiadają się w sprawie treści programów kształcenia.

3. Zarządzanie szkolnictwem wyższym stanowi przedmiot regulacji i kontroli, powierzonych przede wszystkim Generalnej Inspekcji Administracji i Edukacji Państwowej (Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale), Inspekcji Finansowej (Inspection des Finances) oraz Izbie Obrachunkowej (Cour des Comptes).

Akredytacja dyplomów

Kluczem do przyszłości uniwersytetów i innych szkół wyższych w Europie jest kompatybilność studiów, umożliwiająca wymianę między uczelniami różnych krajów oraz wiarygodność dyplomów. Unia Europejska waha się między wprowadzeniem takiego systemu, który

godziłby systemy edukacyjne różnych państw a utrzymaniem rozwiązań respektujących odrębne zasady każdego z istniejących systemów.

Trzeba zdawać sobie sprawę z faktu, że systemy szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach mogą zostać naruszone w efekcie szerokiego zastosowania formuły rozpowszechnionej w uniwersytetach amerykańskich. Dyplom otrzymuje się tam poprzez uzyskanie punktów („kredytów”), które pozwalają na zaliczenie semestru uniwersyteckiego (lub części semestru). Umożliwia to studentom przechodzenie z jednej szkoły wyższej do innej, także w różnych państwach.

Tradycyjne systemy europejskie przeciwstawiają się takiemu systemowi studiowania. Na przykład w Wielkiej Brytanii drzwi do aktywności zawodowej otwiera egzamin dyplomowy, zdawany po 3-4 latach studiów, polegający na obronie napisanej pracy. W Niemczech egzamin ten zdaje się po 4-6 latach studiów. We Francji kształcenie uniwersyteckie jest prowadzone w dwóch cyklach: pierwszy, o charakterze ogólnym, prowadzi do uzyskania ogólnego dyplomu studiów uniwersyteckich (DEUG), drugi – kończący się egzaminami i pozwalający na wejście do aktywnego życia zawodowego, to licencjat (*baccalaureat* + 3 lata) lub magisterium (*baccalauréat* + 4 lata). Swoistość systemu francuskiego powoduje, że niemal wszyscy posiadacze dyplomu DEUG kształcą się dalej, aby uzyskać licencjat, a bardzo duża liczba licencjatów kontynuuje studia aż do magisterium. Zaliczenia uzyskuje się na podstawie rocznych egzaminów. Stosowany jest także system kredytowy, dzielący semestr na „ekwiwalentne jednostki” czy „moduły”, chociaż przeliczanie wartości jednostek i modułów nie odbywa się automatycznie, a przejście z jednego uniwersytetu do drugiego (i z jednego semestru na drugi) pozostaje bardzo trudne.

Uniwersytety francuskie zarówno w naukach ścisłych, jak i humanistycznych realizują w istocie system podobny do brytyjskiego i niemieckiego, polegający na utrzymaniu prymatu docentury (habilitacji – *agrégation*, która jest konkursem profesorów organizowanym przez państwo) nad akredytacją programów organizowaną przez uniwersytety. O utrzymaniu docentury zdecydowały prawa ekonomiczne.

Reasumując, należy stwierdzić, że w krajach europejskich występują obecnie następujące tendencje:

- 1) rozwój masowego kształcenia na poziomie wyższym;
- 2) dążenie do redukcji programów;
- 3) potrzeba ustalenia równoważności dyplomów;
- 4) konieczność weryfikacji dyplomów przez organizacje zawodowe.

Zjawiska te prowadzą do odczuwalnych zmian w istniejących systemach szkolnictwa wyższego, a także stwarzają potrzebę sformułowania nowej definicji dyplomów oraz skłaniają do opracowywania nowych metod ich weryfikacji.

Ocena jakości – rola Państwowego Komitetu ds. Ewaluacji

Państwowy Komitet ds. Ewaluacji (Comité National d'Evaluation) został powołany ustawą z 24 stycznia 1984 r., a dekret z lutego 1985 r. sprecyzował cele jego działalności, sposób organizacji oraz zasady funkcjonowania. Prezydent Republiki określił CNE jako „wielką innowację w systemie francuskiego szkolnictwa wyższego”. Na podstawie ustawy z 10 lipca 1989 r. Komitet został uznany za niezależny organ administracyjny. Utworzono go w celu

„oceny instytucji publicznych o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym w zakresie odpowiadającym publicznej misji usługowej szkół wyższych”. Komitet powstał w odpowiedzi na społeczne zapotrzebowanie zgłaszane przez same szkoły wyższe oraz przez „użytkowników” szkolnictwa wyższego. Ocenia on instytucje, nie jest natomiast upoważniony do akredytacji programów kształcenia i kontroli przestrzegania ustalonych *a priori* standardów jakości dydaktyki lub badań; nie rozdziela też państwowych dotacji ani nie może tworzyć przepisów prawnych. Wprowadzenie w życie zaleceń CNE należy do ministra edukacji.

Komitet ds. Ewaluacji składa się z 17 członków mianowanych przez prezydenta Republiki, w tym: 11 członków reprezentuje społeczność naukową i akademicką, 4 – Radę Ekonomiczną i Społeczną (która stanowi trzecią izbę francuskiego parlamentu), jeden członek reprezentuje Radę Państwa, jeden Izbę Obrachunkową. Komitet dysponuje Sekretariatem Generalnym, który zatrudnia 24 urzędników i posiada własny budżet.

Ustawowym zadaniem CNE jest ocena każdej szkoły wyższej we Francji. Jego raporty są adresowane do prezydenta Republiki i publikowane. W raporcie rocznym Komitet dokonuje oceny stanu szkolnictwa wyższego we Francji.

Instytucjonalna forma oceny zakłada, że Komitet powinien przeprowadzić ewaluację z punktu widzenia realizowania przez szkołę wyższą podstawowych celów służby publicznej, tzn.:

- prowadzenia badań;
- kształcenia ogólnego;
- kształcenia uzupełniającego;
- powiązania z gospodarką;
- skutecznego kierowania uczelnią, czyli sposobu realizacji wymienionych celów (w tej dziedzinie ocena nie może mieć formy kontroli, do której Komitet nie ma uprawnień).

Na podstawie otrzymanych danych, analizowanych w kontakcie z uczelnią, Komitet i Sekretariat Generalny dokonują równocześnie oceny jakościowej oraz ilościowej. Wskaźniki oceny ustalane są wspólnie przez Komitet i Konferencję Prezydentów Uniwersytetów. Do podstawowych rodzajów wskaźników oceny należy zaliczyć (pamiętając, iż nie wszystkie są mierzalne i ich interpretacja nie zawsze jest oczywista):

- 1) wskaźniki odnoszące się do nauczycieli akademickich i studentów, takie jak liczba pracowników według wydziałów, dyscyplin i kierunków studiów, poziom sukcesu studentów mierzony średnią długością czasu trwania studiów do uzyskania dyplomu, analiza poziomu przepływów do wyższego poziomu kształcenia;

- 2) wskaźniki odnoszące się do badań: stosunek liczby pracowników akademickich do wyników aktywności badawczej, polityka badawcza i wartościowanie badań;

- 3) wskaźniki odnoszące się do zarządzania przez szkołę wyższą środkami finansowymi i zasobami, tj. stosunek liczby pracowników akademickich do środków finansowych (zasobów i wydatków), wyposażenie uczelni (poza związanym z działalnością badawczą), jakość życia w kampusie, polityka więzi z regionem, współpraca międzynarodowa.

Zdaniem Komitetu, ocena szkoły wyższej powinna mieć przede wszystkim charakter jakościowy. Jest to zadanie dla ekspertów. Ich liczba waha się od 10 do 15, w zależności od wielkości uczelni i rodzaju ocenianej działalności (np. ocena konkretnego kierunku studiów, kształcenia ustawicznego lub życia w kampusie). Ekspertci otrzymują dane przygotowane wcześniej przez szkołę, a następnie składają w niej wizytę i przygotowują poufny raport dla

Komitetu. Stanowi on podstaw  raportu końcowego, który uwzględnia ponadto analiz  ilościową oraz wnioski z dyskusji przeprowadzonych z w ladzami uczelni. Raport ten musi zosta  zaakceptowany przez Komitet na posiedzeniu plenarnym. Ostatnie słowo należy do prezydenta szkoły wyższej, a jego odpowiedź jest także publikowana w raporcie.

Proces oceny jakości doprowadzi  m.in. do ponownego określenia podstawowych cech dyscyplin naukowych. W związku z występującą we współczesnym rozwoju nauki tendencj  do dywersyfikacji, w procesie oceny należy unika  dwóch niebezpieczeństw: ograniczania się do jedyne  modelu rozwoju naukowego oraz zaw  zania pojecia dziedziny nauki do dziedzin tradycyjnych, jak: prawo, nauki humanistyczne, medyczne czy ściśle. Rozwój nauk o charakterze podstawowym, nauk ścisłych i technicznych, czy też dyscyplin o charakterze zawodowym dostarcza dowod  na występowanie procesu dywersyfikacji. Następuje tworzenie kierunk  metadyscyplinowych: administracja społeczna i gospodarcza, lingwistyka stosowana, biomedycyna o ukierunkowaniu epidemiologicznym, socjologicznym i przemysłowym, zarządzanie itp. Wymienione zjawiska wywierają wpływ na struktur  wewnętrzną szkoł wyższych, zatem także procedury oceny jakości musz  się dostosowa  do tych przeobrażeń.

Refleksja nad instrumentami procesu oceny badań, wynikająca z analizy napotkanych trudności, doprowadzi  do utworzenia przez Komitet – wsp łnie z Konferencj  Prezydent  Uniwersytet  – Grupy Roboczej ds. Metodologii Ewaluacji. Porównanie francuskich i zagranicznych metod oceny, w tym omawianych przez OECD (program OECD zarządzania szkołami wyższymi – IMHE), doprowadzi  do stworzenia projektu zatytułowanego *Kryteria i wskaźniki oceny jakości (ewaluacji) szkoły wyższej*. Pozwoli to na ujednolicenie procesu przeprowadzenia oceny i uzgadniania jej wynik . Do każdej szkoły wyższej należy wszak przygotowanie danych ilościowych niezbędnych do przeprowadzenia analizy ilościowej, uwzględniającej specyfik  uczelni i trudności w realizacji cel . Dane te powinny być stale aktualizowane. Ewaluacja przeprowadzana przez Komitet prowadzi do udoskonalenia systemu oceny jakości oraz lepszego wykorzystania wynik  wewnętrznej oceny jakości.

Utworzenie Komitetu zosta  dobrze przyjęte przez polityk , spo eczno  naukową i akademicką oraz opini  publiczną. Obecnie praktyka oceny jakości cieszy się uznaniem, a Komitet społecznym poparciem.

Wyniki ewaluacji są wykorzystywane w dwóch etapach: najpierw w trakcie oceny, następnie w dyskusjach prowadzonych przez oceniających ekspert  z w ladzami uczelni, a wreszcie poprzez publikacj  raportu i zawartych w nim zaleceń Komitetu. Czasem zalecenia Komitetu stanowi  wsparcie dla projekt  przygotowanych we własnym zakresie przez w ladze uniwersytetu, ktor ch nie uda  się jednak zrealizowa . Bywa też, iż zalecenia wskazy  kierunek przeciwny w stosunku do dotychczasowych cel  badawczych i dydaktycznych uczelni. Niekiedy chodzi o realizacj  kontraktu zawartego przez szkoł z ministerstwem. Bardzo często już w trakcie oceny lub wkrótce po jej zakończeniu uniwersytety podejmuj  działania mające na celu realizacj  zaleceń Komitetu.

Z drugiej strony, w wyniku oceny jakości, zostają wyartykułowane podstawowe problemy szkoł wyższych. Poznanie szerokiego spektrum uniwersytet  pozwala na pog bion  refleksj  nad sposobem realizacji przez nie cel  szkolnictwa wyższego przez pracownik  akademickich oraz tych, ktor y korzystają ze zdobytego wyksz cenia.